

자유학교의 설립배경, 유형 및 논의

김희용
(밀양대학교)

《 요약 》

초기 자유주의자들(libertarians)은 국가주도 교육이 개인의 '사상과 언론의 자유'를 제한하고, 결과적으로 문명의 발달을 제한하며, 시민의 평등한 정치 권력을 저해하고, 기존 권력자의 정치권력과 부를 영속시킬 가능성을 비판하였다. 이러한 인식 하에 사상의 자유를 추구한 자유학교에서의 자유는 무강요 교육·학습 및 성의 자유를 의미했다. 최초의 자유학교는 1901년 Ferrer의 '근대학교'이고, 스텔톤의 근대학교는 학생의 출석과 교과 선택 자유를 부여한 무강요 학습의 원칙에 따라 운영되었으며, 섬머힐에서는 아동의 성적 평등과 쾌락 추구의 자유를 강조하였다.

자유학교는 아동의 자유 확보 및 증진을 위해 노력한 것과 교육문제의 원인과 대책 범위를 확대한 것에서 그 의의를 찾을 수 있었다. 그러나 뚜렷한 교육방법의 부재, 자유 제한 요인의 증대, 학부모의 무관심, 주변 세계의 압력, 빈번한 전학, 문제아 집단이라는 인식, 그리고 1970년대 이후 제기된 무학습의 자유 문제는 자유학교 발전에 커다란 장애가 되었다.

주제어 : 자유학교, 국가주도 교육, 무강요 교육 & 학습, 성의 자유

I. 서론

학교교육 정상화를 위한 최근의 여러 가지 교육개혁 정책에도 불구하고 학교 부적응(학업중단) 학생 수는 줄어들지 않고 있다. 교육인적자원부(2003)에 따르면 학업중단 청소년은 매년 6-7만명 정도 발생하고 있으며, 2001학년도에 경우 전체 학령기 청소년 인구의 2.3%를 차지하고 있다. 청소년 학업중단은 단순히 학업 포기뿐만 아니라, 학업 중단 청소년 상당수가 실업이나 임시직 취업 등의 상태로서 범죄 등 사회적 비행과 연결될 가능성이 상대적으로 높다는데 문제의 심각성이 있다.

교육인적자원부는 학업중단 문제 해결을 위한 하나의 방안으로 대안교육 기회의 확대를 제시하고 있다. 교육인적자원부(2003)는 청소년의 학교 부적응 원인을 종래의 가정형편, 성적

문제, 엄격한 학교 규율 등에서 진학, 취업, 적성, 교육내용 등 현행 공교육에 대한 불만으로 파악하고, 이러한 불만을 해결하기 위해 학생의 다양한 소질, 적성 계발을 위한 대안교육 기회의 확대가 필요하다고 보았다. 이러한 인식하에 교육인적자원부는 “대안교육 기회의 확대·내실화 추진계획(’03. 5. 22)에 이어 “대안교육 기회의 확대·내실화 추진방안(’03. 7. 21)을 발표하면서, 대안교육 프로그램 정착을 위한 조치사항 및 향후 추진인정을 구체화하였다.

우리는 청소년의 학교 부적응 문제에 대한 교육인적자원부의 인식과 해결 방안에 대해 기본적으로 인식을 같이하고 있다. 교육내용의 보편성과 통일성을 속성으로 하는 기존의 공교육제도는 19세기 이후의 국가발전과 산업발전에게 크게 기여했지만, 지식 정보화 사회에서의 다양한 아동의 개인차를 적극 고려하기에는 역부족이라고 여기기 때문이다.

대안교육은 현존하는 교육의 근본적인 한계를 직시하고 그것의 극복을 시도하는 것으로 세계적으로는 이미 70년대 초부터 운동으로 확산되기 시작했다. 우리 사회의 경우 70·80년대에 시도되었던 민중 야학이나 공부방 운동 등을 토양으로, 90년대 초의 소모임이나 종교 기관 등의 방과후나 주말 프로그램 또는 방학을 이용한 캠프 형태로 다양한 시도들이 이루어졌다. 이러한 노력들은 점차 하나의 흐름을 이루어 자연스럽게 교류가 이루어졌고, 90년대 중반을 넘으면서 다양한 언론 매체에서 여전히 획일적이고 억압적이던 기존의 학교교육에 대한 ‘대안’으로 주목받게 되었다. 아울러 대안교육은 같은 시기에 추진되고 있던 교육개혁 정책과 만나면서, 앞서 언급한 확대일로에 있던 중도탈락 문제 해결의 방안으로 채택되었고, 그 결과 1998년에는 특성화고등학교라는 새로운 제도가 출현했다(이종태, 2001).

그러나 대안학교는 여전히 너무 많은 문제점을 가지고 있고(이기문, 2001), 새로운 학교의 설립과 운영은 교사나 학생 모두에게 적지 않은 시행착오를 안겨주기도 하였다. 대부분의 교사들은 대안교육을 개념적으로만 이해하고 있었을 뿐 처음으로 시도해 보는 일이라 교육과정 편성, 시간표 운영, 학생 생활지도 방법 등에서 우왕좌왕 할 수밖에 없었다. 대안학교에 대한 호기심과 기대를 가득 안고 온 학생들은 자율을 방종으로 오인하기도 했고, 기숙제 학교에서 다양한 개성들을 조화시키는 데에도 힘겨워했으며, 일부 학생들은 대안학교가 자기의 모든 교육적 욕구를 채워줄 것으로 기대하고 왔다가 실망하여 떠나기도 했다. 그리고 사실상 모든 대안학교들은 교육시설의 미비와 재정 부족의 어려움을 겪었고, 교육청으로부터 재정결합 보조금을 받지 못한 일부 학교들은 교사의 급료나 학교 운영에 상당한 어려움을 겪고 있다. 게다가 학교 설립, 운영 등과 관련된 교육당국의 간섭은 대안학교의 본질적 교육활동을 사실상 제약하고 있다. 교육과정 편성과 운영, 학교 생활기록부 양식과 대입시 제도, 교육용 도서의 사용, 교사 정원제도와 자격증 제한 같은 교육당국의 지나친 간섭은 기존의 학교와 약간 다르기는 하지만, 결국 ‘또 하나의 학교’를 만드는 것에 지나지 않는다는 비판에 직면하게 된다(이종태, 2001).

이러한 어려움 극복을 위해 이 분야 전문가들(cf. 이기문, 2001)은 정부의 적극 투자, 민

간의 순수한 열의, 그리고 내안교육과정의 개발과 새로운 교사 배출이 시급함을 역설하고 있다. 그러나 이와 같은 외부적 변화에만 치중할 때 대안학교는 앞서 지적한 것처럼 기존의 학교와 형식만 다른 ‘또 하나의 학교’에 지나지 않을 가능성도 있다. 그렇기 때문에 현재의 대안학교가 안고 있는 문제들이 심각할수록 우리는 대안학교 발생의 본질적 이유와 그것에서 파생된 근본적 문제를 분석할 필요가 있다.

대안학교가 세계적으로 본격화된 것은 1970년대의 일이지만 그 사상적 뿌리는 19세기말과 20세기초의 신교육 운동에 두고 있으며(김명신, 2002), 신교육 운동의 사상적 핵심은 아이들을 기존의 학교로부터 ‘자유롭게 한다’는 것이다(이종태, 2001). 교육의 역사에서 신교육의 한 형태이면서 아이들의 자유에 절대적 가치를 부여한 운동은 19세기말의 초기 자유주의자들(libertarians)에 의해 주도되었다. 자유주의자들은 개인의 발달과 자아실현을 교육의 중요한 목적으로 여겼지만, 이 시기의 교육은 국가가 지원하고 규제하는 학교에서 실시되는 보편적인 의무 교육이 일반적인 추세였다. 자유주의자들은 보편적 추세인 국가가 주도하는 공교육의 획일성을 비판하면서, 관념의 다양성이 사상의 자유에 핵심이 되고, 사상의 자유가 사회진보에 필수적임을 강조하였다. 이러한 이념을 바탕으로 설립된 학교들 대부분을 ‘자유학교’(free school)라 칭한다(Spring, 1994). 초기 자유주의자들에 의한 자유학교의 특징들은 거의 모든 대안학교들의 공통적 특징이 되었다(이종태, 2001). 때문에 초기 자유주의자들에 의한 자유학교를 분석하는 것은 최근 강조되고 있는 우리 사회 대안학교의 바람직한 발전 방향 설정 등에 커다란 도움이 될 것으로 사료된다. 이 글은 이러한 인식 하에 오늘날 대안학교가 직면한 문제의 근본적 해결과 대안학교의 지속적 발전을 위해 대안학교의 이념적 및 역사적 뿌리인 자유학교의 설립배경, 유형, 의의 및 난점을 분석하는데 목적을 두고 있다.

II. 자유학교 설립 배경

초기 자유주의자들(libertarians)은 이념의 통제가 권력과 지배의 중요 원천임을 지적하면서, 국가가 주도하는 교육제도(공교육)의 역할에 대해 심각한 우려를 제기하였다. 이들은 권위주의 국가와 민주주의 국가 모두 국가주도 교육을 통해 시민들의 이념과 가치를 조형하여 시민들을 통제할 가능성이 있음을 우려하였다. 이러한 지적은 결과적으로 19세기 말 내안적 교육형태의 발달을 촉진시켰다(Spring, 1994). 여기서는 자유주의자들의 국가주도교육에 대한 비판을 중심으로 자유학교의 설립배경을 검토할 것이다.

1. 문명의 진보 저해

초기 자유주의자들은 공교육이 시민의 복종을 획득하거나 사상의 자유를 제한할 잠재성에 주목하였다. 자연과학의 발달, 산업혁명 등으로 인해 서구인들은 과학이 인간의 상황을 향상시킬 것이라는 믿음을 가지게 되었다. 그리고 ‘사상의 자유’를 과학 발달에 필수적인 것으로 여겼다. 그러나 자유주의자들은 공교육이 ‘사상의 자유’를 제한하고, 결과적으로 과학의 발달과 문명의 진보를 제한할 것으로 우려하였다.

사실, 국가주도의 교육이 개인의 사상의 자유를 제한하고, 개인의 자율성을 신장시키기보다는 국가의 이익을 위해 개인을 희생하도록 교육시킨 사례는 플라톤의 교육론에 잘 나타나 있다. 플라톤은 『국가론』에서 교육은 위계화된 사회에서 개인에게 맞는 올바른 지위를 제공하고, 개인이 가진 능력의 차이를 명료히 드러내는 것으로 기술하고 있다. 동굴의 비유(the parable of the cave)에서 플라톤은 인간을 동굴 속 사슬에 묶인 사람과 유사하다고 간주한다. 동굴 속 사슬에 묶인 사람이 그림자만 보고, 그것을 실재라고 믿듯이, 우리 인간도 진리를 인식하지 못한 채 무지몽매한 상태에 머물러 있다는 것이다. 『국가론』에서는 통치자만이 진리를 알기 때문에, 이상 국가는 선택된 철인왕에 의해 통치된다. 통치자만이 진리를 획득할 수 있다는 논리는 통치자의 권력을 정당화하는 기능을 하게 되고, 교육에 의한 지위 분류 과정과 분류된 사회적 지위를 정당한 것으로 받아들이게 한다. 이것은 통치자의 명령에 따라 개인으로 하여금 국가에 도움이 되는 중요한 일에 자신을 희생하도록 하게 한다. 이것을 위해 통치자는 국가와 법률에 대한 맹목적 충성을 요구하게 된다. 이와 같은 형태의 교육에서 개인의 ‘사상의 자유’는 논의의 대상이 될 수 없었다.

개인의 이익이 집단의 이익을 위해 종속되어야 한다는 플라톤의 견해는 Makarenko와 17세기 Molesworth의 주장에도 잘 나타나 있다. Makarenko(1967)는 “교육활동의 주 의미는--- 인간적 욕구의 선택과 훈련에 있고--- 사실 도덕적으로 정당화된 욕구는 집단주의자의 욕구이다. 즉, 개인은 공동 목적과 공동 투쟁의식과 사회에 대한 자신의 의무를 인식하는 삶으로 자신과 공동체를 결합시켜야 한다.”고 하면서 교육의 주된 목적을 개인을 전체의 일부로 만드는 것으로 믿었다. 이러한 견해는 통치자는 교육제도를 이용해서 인간을 통치할 수 있으며, 심지어 국가가 필요로 하는 유형의 인간을 얼마든지 만들어낼 수 있음을 의미한다.

Molesworth(Spring, 1994)는 17세기 덴마크 정부 후원하의 종교단체가 운영하는 교육제도가 시민들을 국가에 복종하도록 만들고 있음을 비판했다. 덴마크의 종교지도자들은 『국가론』의 통치자처럼 신에 의해 영감 받고, 결과적으로 진리에 이를 수 있다고 주장했다. 정부의 기원을 신에 둬으로써 종교에 의해 통제되는 교육은 정부에 대한 복종이 마치 신의 권위에 대한 복종인 것처럼 가르칠 수 있었다. Molesworth(Spring, 1994)는 당시의 권위주의 국가

가 종교를 통해 고차원적 진리에 접근함으로써, 권력을 유지할 수 있다는 점을 분명히 하고 있다. 그는 교육이 인간 해방과 자유에 기여하기 위해서는 종교로부터 분리되어야 한다고 하면서, 교육이 국가에 헌신하는 종교적 교리로부터 자유로울 것을 요구하였다.

Molesworth의 교육과 종교의 분리 주장은 18세기 초기의 카토 『편지』(Cato's Letters)의 토론자로 알려진 Trenchard와 Gordon에 의해 뒷받침되면서 결과적으로 사상과 학습의 자유를 옹호하게 되었고, 미국 혁명의 정당화 근거로 활용되기도 했다(Bailyn, 1967). 『편지』는 국가가 주도하는 학교에서 억압받고 있는 사상의 자유 문제를 문명의 진보라는 맥락에서 논하였다. 『편지』는 자유가 없는 곳에서는 인간의 지혜와 발명이 성장할 수 없고, 결과적으로 경제적 발달도 이룰 수 없기 때문에, 사회적 진보를 위해 국가는 자유를 필요로 한다고 했다. 『편지』는 “사상의 자유가 없다면 지혜가 있을 수 없다. 그리고 언론의 자유가 없다면 대중들의 자유가 있을 수 없다. 타인의 권리를 해치거나 통제하지 않는 한, 사상과 언론의 자유는 모든 사람의 권리이다.”(Spring, 1994)라고 하면서 사상과 언론의 자유는 타인의 자유를 보호하는 경우를 제외하고는 축소되어서는 안되는 권리임을 선언하고 있다. 또한 “사상과 언론의 자유는 지혜를 증진시키고, 지혜는 번영의 기초를 제공하고, 기아와 빈곤 상태에서 발생할 범죄를 예방한다.”(Spring, 1994)고 하면서 사상과 언론의 자유를 문명의 생존, 즉 인간의 지혜, 번영, 사회 행복을 위한 전제 조건임을 강조하고 있다.

국가가 주도하는 교육이 인간의 지적 자유를 침해한다는 주장은 Priestly로 대표되는 18세기 영국의 사상가들에 의해서도 되풀이된다. Simon(1960)에 따르면 “Priestly는 교육이 국가의 한 기능이 되는 것을 강경하게 반대했다. 만일 교육이 국가의 한 기능이 된다면, 교육의 본질적 목적은 성취할 수 없을 것이고, 반대로 사상과 신념의 확실성을 증진시키는데 사용될 것”으로 보았다. Priestly는 교육제도의 통제에 성공한 집단은 사회의 나머지를 압도할 권력도 증가시킬 것이기 때문에, 교육은 자유로운 탐구를 자극하고, 진리의 사랑을 고무하는 것이어야 하고, 이것을 위해서는 다양성이 필요하다고 믿었다.

이상에서 고찰한 것처럼 국가주도 학교를 의심하는 초기 자유주의자들은 문명의 진보를 위해서는 사상과 언론의 자유가 중요하다는 확신을 가지고 있고, 국가주도 학교는 국가의 정치적 계획에 따른 교수와 사상의 통일성 창출을 위해 사상과 언론의 자유를 방해할 것으로 여기고 있었다.

2. 정치 권력의 평등성 침해와 특정 성격 유형 형성

초기 자유주의자들은 사상과 언론의 자유가 시민들 사이의 정치권력의 평등성 확보와 유지를 위해 중요하다고 보았다. 그러나 국가주도의 교육은 사상과 언론 자유를 방해하여 정치권력의 평등을 저해할 것이며, 결과적으로 인간의 행복 증진에도 방해가 될 것으로 보았다.

18-19 세기의 Godwin(Spring, 1975; 1994)은 국가가 정치권력을 통해 특정 이데올로기를 학교에서 주입시키려 한다고 비판한 최초의 교육비평가이다. 그는 근대국가의 성장과 국가를 위한 시민을 양성하기 위한 국가 교육제도의 발달은 결과적으로 인간 이성을 독단적으로 통제하고 짓누르게 될 것을 두려워했다. 이러한 이유로 그는 정의사회란 모든 국민이 이성을 자유롭게 행사한 결과임을 확신했기 때문에 국가에서 법률을 가르치는 것도 반대했다. Godwin에 따르면 교육에 대한 정부의 계획은 법이나 도덕의 특정 개념을 주입시켜 정치, 사회 질서를 유지하려고 하는데, 이러한 계획의 대부분은 국가 이념의 주입과 애국심 양양에 중점을 두었고, 이것이 정부의 방파제 역할로 인식되었다.

Godwin은 사람을 지배하는 도구로 정부와 교육을 제시하고, 이 중 교육을 더 강력한 통제 도구로 보았다. “정부는 피 지배자의 견해에 항상 의존해야 하기 때문이다. 하늘 아래 억압받는 모든 사람들로 하여금 자신들의 생각 방식을 일단 바꾸게 해 보아라. 그러면 그들은 자유로워질 것이다”(Spring, 1994). 이러한 견해는 국가가 학교 교육을 통해 불공정한 법률조차도 사람들에게 수용시킬 수 있음을 지적하고 있다. 사실 이성의 영역 밖에 존재하고, 이해되기보다는 교수되어야만 하는 그러한 법률들은 일부 특정 집단에게 이익이 되는 법률일 것이다. Godwin이 제시한 예를 들면, “이성은 개인에게 이웃을 폭행하지 말 것을 가르친다. 그러나 이성은 개인에게 영국의 양모 제조를 뒷받침하는 법률과 스페인에서 프랑스 헌법의 인쇄를 금하는 법률에 복종할 것을 가르치지 않는다”(Spring, 1994). 이것은 사법 행정의 적절한 대상으로 간주될 수 있는 모든 범죄들은 법의 교수 없이도 분별될 수 있음을 의미한다. 이러한 논리에 따르면 국가주도 학교들은 사회의 한 부분에게는 이익이 되지만, 대다수 사람들 개개인의 관심사와는 관계없는 법률의 가치를 교수하기 위해 사용될 가능성이 높다.

그렇기 때문에 학교는 사회적 약자들에게 기존 사회구조를 받아들일 것을 요구하고, 그 구조 속에서 계층의 상승 이동 등은 개인의 노력 여하에 달려 있음을 강조하면서, 사실상 교육이 조장한 권력과 사회 불평등을 개인 탓으로 돌린다. 20세기의 Illich(Spring, 1975)도 가난한 사람들은 학교교육을 많이 받은 상류계층의 지도에 복종해야 한다는 것을 학교에서 배우게 되고, 때문에 대부분의 교육제도는 기존 사회구조를 의심 없이 받아들일도록 하는 신념들을 내면화하고 도덕성을 개발시키는 데 목적을 두고 있다고 비판했다. 또한 교육은 개인에게 개별적인 능력이나 성격특성을 가르친다. 사람들은 자기 자신에 대해서 어리석다든가 현명하다든가, 또는 존경할만하거나 실패한 것으로 생각하도록 학습 받는다. 올바른 ‘자아개념’은 사회적 맥락 속에서 기능하는 능력과 인정에 달려있다고 생각할 때, 학교의 심리적 힘은 명백하다. 학교 중퇴자는 그들에게 가장 도움이 되고 민주적인 제도인 학교가 모든 기회를 다 주었는데도 왜 실패했느냐는 말을 꼭 듣게 된다. 그런데 낙제생은 이와 같은 실패를 인정하고 성공을 위해 당장 할 수 있는 것은 아무 것도 없다는 결론을 내릴 수밖에 없다. 학교에 의해 거부당한 학생들은 복종, 무감동으로, 그리고 결국에 가서는 무기력과 사회

적 침체에 빠지고 만다.

수정주의 교육사가(revisionist)인 Spring(1975)도 학교에서의 사회화 과정은 사회 지배층의 욕구를 충족시키는 특정 성격유형을 형성한다고 비판했다. 즉, 학교에서의 사회화과정은 국가의 권위에 복종하거나 새로운 산업사회의 충성스런 일꾼으로 기능하는 시민을 길러내며, 그리고 이런 사회화 과정은 국민으로 하여금 그들의 사회적 위치를 받아들이도록 교화하고 비합리적으로 조직된 소비사회에 종속되도록 하게 한다.

이상의 논리에 따르면, 국가주도 학교는 기존 권력자의 정치권력과 부를 영속시키고, 사회적 약자로 하여금 자신의 사회적 지위를 당연시하게 하고, 불공정한 법률의 공정성을 국민들에게 확신시켜 인간의 행복을 감소시킬지도 모른다. 19세기의 Mill(1951)도 “교육은 사람들을 주조하는 틀로서 정부 내의 유력한 권력자를 즐겁게 한다. 그 권력자가 군주든, 성직자든, 귀족이든, 현 세대의 대다수 시민들이든 상관없이”라고 하면서 국가주도 학교제도는 자신들의 권력을 영속시키려는 정치 지도자들에 의해 이용될 수 있음을 우려하였다. 이러한 우려를 Godwin은 다음과 같이 선언했다. “우리를 파괴하고 싶으면, 그렇게 하시오: 그러나 정의와 부정을 식별할 우리의 이해력을 국가의 교육에 의해 파괴시키려고 하지는 마시오”(Spring, 1994).

3. 이념 주입 및 이상 형성을 통한 인간 정신의 지배

초기 자유주의자들의 국가주도 교육에 대한 반대보다 더 급진적인 생각은 19세기 독일의 교사였던 Stürmer에 의해 제기되었다. Stürmer는 사상의 자유를 제한할 잠재성이 있는 어떤 형태의 교육도 우려하였다. Stürmer는 사람들의 지식과 신념을 자신의 필요와 욕망에 항상 공헌하도록 만들어야 한다고 믿었다. 때문에 특정한 이념이나 신념의 가치에 대한 유일하고 참된 평가는 국가에 대한 가치가 아니라 개인에 대한 가치여야 한다고 주장했다. Stürmer는 국가가 특정한 이념이나 신념의 교수를 지지하는 것은 그 이념이나 신념이 지배 엘리트의 필요와 욕망을 반영하기 때문이다. 이러한 상황하에서 그 이념이나 신념은 개개 시민에게 이익이 되지 않을 것으로 보았다(Spring, 1994).

Stürmer에게 있어 개인의 이념이나 신념을 선택할 수 있는가의 평가는 그러한 이념이나 신념을 제거할 수 있는 개인의 능력을 의미한다. Stürmer(1963)는 “죽음의 순간에도 그 사상을 가지는 것에 대해 어떤 불안도 느끼지 않고, 사상의 상실을 나를 위한 상실, 즉 나의 상실로 여기면서 이것을 두려워하지 않을 때에만 그 사상은 나의 것이 된다.”고 보았다. Stürmer는 개인이 포기하지 못하는 사상을 “머리 속의 수레바퀴”(Wheels in the Head)라 칭했다. Stürmer는 머리 속의 수레바퀴인 이념이나 신념이 개인을 소유하는 것과 개인이 사상을 소유하고, 자신의 이익을 위해 이용하는 것을 대조시키면서, 머리 속의 수레바퀴는 개인에 의해 이용되

어지기보다는 개인의 의지를 통제하고 개인을 이용한다고 보았다.

Stirner는 머리 속의 수레바퀴를 제거할 때 개인은 자아를 소유하게 된다고 보았다. 그는 ‘자유인’(freeman)과 ‘교육받은 사람’(educated man)의 차이를 통해 자신의 견해를 제시한다. ‘교육받은 사람’의 지식은 성품을 형성하도록 사용되고, 그것은 개인이 국가, 교회 및 인류에 의해 소유되도록 허용하는 머리 속의 수레바퀴가 된다. ‘자유인’의 지식은 선택을 촉진시키도록 사용된다.

Stirner의 구분에 따르면 ‘자유인’의 지식은 더 나은 선택을 위한 근거가 되지만, ‘교육받은 사람’의 지식은 선택을 결정하는 것이 된다. Stirner는 현대 사회의 큰 문제는 ‘자유인’과 대조되는 ‘교육받은 사람’이 너무 많이 존재하는 것이라고 지적했다. Stirner(1963)는 “인간이여, 당신의 머리에는 유명이 따라다니고: 당신의 머리에는 수레바퀴가 있다.---- 이념이 인간을 종속시켜왔다.”고 경고한다.

Stirner는 이념을 통해 개인의 정신을 지배하는 국가 권력은 법에 대한 복종과 법의 내면화를 추진하는 것으로 보았다.

여기서 마침내 법의 지배가 처음으로 완성되었다. 내가 살고 있는 것이 아니라, 법이 내 안에 살고 있다. 그래서 나는 지금껏 법의 영광을 담을 그릇으로서만 살아왔다. 프러시아의 한 고위 관리가 말했던 것처럼, 모든 프러시아인들은 자신의 가슴속에 경관(머리 속의 수레바퀴)을 품고 있다(Stirner, 1963).

Stirner는 이처럼 궁극적으로 가슴속에 경관(머리 속의 수레바퀴)을 품는 것을 근대국가의 목적으로 보았다. 이러한 상황에서 개인은 국가의 직접적 통제로부터 자유로움을 느낄지 모르지만, 사실 그들은 머리 속의 수레바퀴에 의해 간접적으로 통제 받고 있다.

Stirner는 국가가 시민들의 정신 속에 이념을 주입할 뿐만 아니라 이상을 품게 함으로써 그들을 통제한다고 믿고 있다. Stirner는 ‘생각할 수 있는 것(thinkable)’과 ‘가능한 것(possible)’ 사이의 혼란을 통해 이상이 사람을 소유하게 된다고 주장한다. 모든 사람이 선하다고 ‘생각할 수’ 있기 때문에, 모든 사람이 선하거나 선해야 하는 것은 아니다(Stirner, 1963). 이러한 관점에서 보면 사람들은 자신들이 마땅히 되어야 한다는 이상을 위해 현재의 자신을 희생하는 피조물인지도 모른다. 사람은 자신을 스스로 소유하지 못하고, 마땅히 되어야 할 것에 의해 소유된다. 사실, 사람은 자신이 마땅히 되어야 할 것들의 모사에 의해 둘러싸여 있기 때문에 자기 자신을 찾을 수 없을지도 모른다.

지배체도를 뒷받침하기 위해 창출된 이상이 사회의 절대적 도덕이 된다. Stirner의 관점에 따르면 과거에는 교회가 그의 시녀인 성직자와 함께 지배적인 제도였고, 19세기에는 국가와 그의 설교자인 교사가 지배적 제도였다. 이 무렵에는 국가가 사회의 이상을 설정했다. 물론,

이러한 이상은 국가 지배자의 이익에 봉사하고, 지배자는 이러한 이상이 국가주도 학교를 통해 시민에게 교수되는 것을 보장한다. 예컨대, 국가를 지키기 위해 기꺼이 목숨을 바칠 의지가 포함된 이상을 국가는 시민들에게 확립시키려 할 것이다. 이러한 이상은 국사와 문학 및 애국적 활동을 통해 국가주도 학교에서 교수된다. Stimer는 이것들이 효과적으로 교수된다면, 이상은 머리 속에 수레바퀴가 되어 국가의 이익을 위해 자신의 복지를 희생하도록 시민들을 유도할 것이라고 생각했다. 이러한 이유로 Stimer는 국가가 주도하는 학교는 지배 엘리트의 지시에 따라 항상 운영될 것이고, 그리고 결코 민주적으로 될 수 없고, 권력의 평등화를 위한 수단도 될 수 없음을 분명히 하고 있다.

그렇다면 머리 속의 수레바퀴에 의한 지배를 막는 방법은 무엇인가? Stimer(1963)는 학교 교육이 아닌 개인 의지에 따른 지식과 신념 획득을 유일한 방법이라고 말한다. 즉, 지식과 신념의 획득은 개인에게 유용한 것이어야 하며, 모든 이념과 행위는 개인에 대한 가치에 따라 판단되어야 한다. 예를 들어, Stimer는 유년시절에 종교 교리문답을 학습하는 것과 나이가 들어 교회에 나갈지를 선택하는 것을 구분한다. 유년시절에 종교를 믿도록 배우는 것은 머리 속에 잘 없어지지 않는 수레바퀴를 집어넣는 것이며, 이것은 종교가 사람을 종속시키는 이념이 된다는 것을 의미한다. 이와 달리 이성의 훈련을 통해 종교를 선택한다면, 개인은 신념을 소유하게 된다. 즉 지식은 자아 소유를 위한 수단이 되어야 함을 강조했다.

Ⅲ. 서구의 자유학교들

자유학교 설립배경에서 논의된 국가주도 학교에 대한 비판은 19세기 말 대안적 교육형태의 발달을 촉진시켰다. 국가주도 교육의 획일성을 피하면서 사상의 자유를 추구한 학교들은 대부분 ‘자유학교(free school)’라 불리어졌다. ‘자유학교’에서의 ‘자유’는 시간의 경과에 따라 그 의미가 확대되었다. 20세기 초기에는 학생들에게 이념과 신념을 주입하지 않는 교육, 즉 무강요 교육(noncompulsory education)을 주로 의미했다. 자유의 의미가 무엇보다 무강요 교육으로 해석된 것은 19세기 후반기의 시대적 상황과 무관하지 않다. Ferrer가 ‘근대학교’를 설립한 1901년 당시 스페인 인구 1,800만명 중 약 70%가 문맹상태에 있었다(Ferrer, 2002). 국민의 무지는 당시의 지배적 도그마로부터 정치적 혁명을 꿈꾸던 초기 자유주의자들에게는 커다란 장애였다. 때문에 그들은 합리적이고, 과학적인 교육이 아동들 문맹으로부터 보호하고, 정의에 입각하여 사회를 바라보게 한다는 확신 하에 정부의 이념으로부터 자유로운 교육을 강조하게 되었다. 그 결과 자유학교에서의 자유는 아동의 무지를 깨우칠 수 있는 과학적이고 합리적인 교육이면서 동시에 정부의 통제가 없는 무강요 교육을 의미하였다. 그리고 시

간의 경과에 따라 ‘자유’는 정부의 교육이든, 아동을 자유롭게 하는 교육이든, 그 목적에 관계없이 어떠한 의무적인 학습으로부터의 자유, 즉 무강요 학습(noncompulsory learning)도 의미하게 되었다. 가장 유명한 자유학교인 섬머힐의 발달과 더불어 자유의 의미에는 권위적인 가정으로부터의 자유, 성적 자유 및 남성 지배로부터 여성의 자유 등이 포함되었다(Spring, 1994). 이하에서는 자유학교의 의미, 즉 무강요 교육, 무강요 학습 그리고 성의 자유를 강조한 자유학교들의 특징을 고찰하고자 한다.

1. Ferrer의 ‘근대학교’(Modern School)

초기 자유주의자들은 국가주도 교육을 반대했고, 머리 속에 수레바퀴를 집어넣지 않는 교육, 즉 무강요 교육(noncompulsory education)을 지지했다. 이런 자유학교의 최초 형태는 1901년 Ferrer가 스페인에 세운 ‘근대학교’(Modern School)였다. Ferrer의 ‘근대학교’는 학습자의 선택의 자유를 강조하는 ‘무강요 학습’ 이전에 정치적 교육의 필요성을 강조하는 ‘무강요 교육’이 선행되어야 함을 강조했다.

우리는 아이들이 교사의 통제를 떠난 후에도 편견에 대한 적대감을 가지며, 모든 문제에 대해 합리적인 신념을 가지고 대응할 수 있도록 가르칠 것이다. 이것은 아이들이 혼자서 사고를 형성하고, 교육할 때부터 아동이 마음대로 하도록 방치하는 것을 의미하지는 않는다. 인지의 발달이 시작되는 시점에 있는 아이는 수용적일 필요가 있다. 교사는 생각의 씨앗을 심어야 한다. 그 기초가 안정되고 흔들림이 없으려면 자연과학의 정확하고 실증적인 가르침이 있어야 한다(Ferrer, 2002).

스페인은 20세기 초엽까지 왕의 나라였고, 카톨릭이 교육을 주도했다. 시골의 경우 성당의 사제만이 글을 알았고, 면죄부가 아직도 교회에서 팔리고 있을 정도였다. 1909년 당시 스페인에서 법정 요건을 충족하는 학교가 있는 곳은 49개 지역 중 단 4곳뿐이었다. 법정 요건을 충족하는 학교도 매우 후진적이었고, 대부분은 사실상 교육 불가능 상태에 있었다. 반면 학교의 수는 급증했다. 1870년부터 1908년 사이에 2,150개가 늘어 매년 56개가 늘어난 셈이었으나 그 사정은 너무나도 열악했다. 1907년 당시의 보고에 의하면 교실 환경의 열악성으로 인해 매년 5만명의 아이들이 죽어갔다. 그나마 그런 학교에 입학조차 못하는 아동이 50만명을 넘었다. 학교에서는 극소수만이 읽고, 쓰는 것을 배웠다. 그러나 카톨릭이 주장하는 것에 반하는 모든 것은 악마적인 것으로 간주되었다(Ferrer, 2002). Ferrer는 그러한 카톨릭의 도그마에 도전하면서, 스페인에 민중교육을 도입하는 것이 가장 중요한 혁명이라고 보았다.

Ferrer(2002)는 자연과학과 도덕적 합리주의에 근거한 커리큘럼을 만들고, 종교적 도그마

와 정치적 편견에서 벗어나는 교육을 수립했다. 학생들에게 체계적인 교육을 시켰지만 교육 정도에 따른 어떤 상벌도 주지 않았고, 어떤 평가나 시험도 실시하지 않았다. 그야말로 아이에게 어떤 경쟁도, 강제도, 모욕도, 수치도 주지 않았다. 게다가 카톨릭에서 금지한 남녀공학은 물론 부유한 계층과 가난한 계층의 자녀가 같이 배우되 수업료를 차별하는 방식도 만들었다. 교사의 지도는 전적으로 지식을 얻고자 하는 학생들의 희망에 맞추어야 하고, 그들의 수준에 따라 교육을 받도록 하였다. 즉 학교의 목적은 학생들에게 ‘편견에 대한 지속적인 저항’을 증대시키고, ‘모든 주제에 대해 그 자신의 합리적인 확신을 형성할 수 있는 건강한 심성’을 갖도록 하는데 있었다.

Ferrer가 ‘지속적 저항’을 강조한 것은, 19세기 산업주위의 등장과 더불어 “정부는 교육을 통해 사회혁신이 아닌, 완성된 노동의 도구인 노동자 확보를 위해 학교를 필요”로 했고, “공립학교를 조직한 사람들은 개인의 지위를 향상시켰다기 보다는 개인을 노예화”(Spring, 1975, 재인용)시켰다고 보았기 때문이다. 이러한 학교의 학생, 즉 노동자는 시간을 엄수하고 복종적이고 수동적이며, 그들의 일과 위치를 받아들여만 했다. 때문에 Ferrer(2002)는 “인간이 타인에게 의존하는 한 폭정과 노예 상태가 지속된다.”는 것을 분명히 하고 있다.

Ferrer는 관념과 이상의 주입을 막는 방법은 “학생들이 부지의 원인, 전통적 관습의 근원과 같은 문제들에 학생들이 관심을 갖도록”(Ferrer, 2002) 하는 것이라고 보았다. 그는 학생들을 이데올로기에 예속시키지 않고 가르칠 수 있는 일련의 객관적 사실이 있음을 확신하였다. 구체적 방법으로 Ferrer는 수학 수업의 사례를 제시하면서, 수학 지식을 통해 인간은 자유로워질 수도 예속될 수도 있다고 보았다. Ferrer(2002)는 “수학을 사회 경제의 과학”으로 여기면서 수학의 교수는 이익을 모든 사람에게 공평하게 분배하는 경제제도의 맥락에 있어야 한다고 보았다. 그러나 기존 사회, 경제로부터의 사례들을 이용하는 수학교수는 학생들을 현 체제 속으로 주입하는 기능을 하게 된다. 반면, 보다 더 정의로운 경제조직을 창출하기 위한 도구로 제시된 수학은 개인이 자신들을 자유롭게 하기 위해 사용할 수 있는 지식이다.

Ferrer의 ‘근대학교’를 옹호한 Goldman은 역사 수업의 사례를 통해 Ferrer ‘근대학교’의 목적을 설명하고 있다. Goldman은 전통적인 역사 수업을 “세계에서 일어난 사건들을 몇몇의 조종자들이 전 인류의 발달과정을 직접 조종하는 것 같은 꼭두각시 놀음처럼 보이게”(Spring, 1994, 재인용) 하는 것으로 비판한다. 통치자, 정부, 그리고 영웅들의 활동만을 강조하는 역사는 개인으로 하여금 소수의 지도자만이 인간사를 주도하고 대부분의 민중들은 사회에 수동적으로 존재하도록 조건지워진다. 반면, 모든 사람들이 능동적인 개체가 될 수 있다는 전제에서 가르쳐진 역사 과목은 사람들에게 미래를 형성할 능력이 있음을 가르칠 것이다. 이처럼 Goldman은 역사는 모든 대중들이 참여하여 역사의 방향을 능동적으로 이루어가는 대중들의 능력을 중요시해야 한다고 믿었다. 전통적 방식으로 제시된 역사는 인간을 권위적인 제도의 노예로 만들었다. 그러나 모든 사람들을 능동적 행위자로 기술하는 역사는 개인으로

하여금 미래를 형성할 수 있는 힘을 배우도록 한다. Goldman의 이러한 견해는 시공을 초월한 우리 사회에도 그대로 적용 가능하다. 사실 한국의 역사 교과서는 그 동안 왕의 업적과 사건 중심의 역사를 다루어왔고, 이것은 마치 몇몇 권력가에 의해 우리의 역사가 형성되는 것 같은 견해를 가지게 만들 우려가 있었다. 자료 부족으로 인한 고증의 문제와 같은 여러 가지 어려움이 예견되지만, 민초들의 삶과 문화를 중심으로 한 역사 서술은 일반인들의 역사 발전의 주제 인식에 큰 변화를 가져올 것으로 사료된다. 이런 점에서 최근 T.V나 영화를 통해 시도되는 중인 계급의 삶과 성공을 다룬 극들은 충분한 의미를 지닌다고 본다.

1901년 ‘근대학교’를 개교한 Ferrer의 자유교육이 어느 정도 성과를 거두었는지, 졸업생의 진로는 어떠한지 등에 대해서 알 수 있는 객관적인 자료가 현재는 남아있지 않다. 다만, 그의 ‘근대학교’가 스페인이나 외국 교육에 준 영향을 통해서 그 성과를 짐작할 수 있을 뿐이다. 1901년 9월 ‘근대학교’는 여학생 12명을 포함하여 30명으로 개교하였으나, 그해 말 학생 수는 70명으로 늘었고, 매년 차차 증가하여 5년 뒤인 1906년에는 1,700명에 이르렀다. 학생 수의 증가뿐만 아니라 유사한 학교가 바르셀로나에 19개교, 카탈루냐에 50개 이상이 개설되었다. 이러한 현상은 스페인 전역, 나아가 남미 지역의 학교에도 엄청난 영향을 주었다(박홍규, 2002). 이러한 외적 변화보다 더 중요하고 본질적인 것은 ‘근대학교’를 다닌 학생들의 의식변화 여부이다. 그러나 객관적 자료의 부족으로 인해 학생들의 교육성과를 정확히 판단하는 것은 쉬운 일이 아니다. 다만, 12세 아동이 쓴 다음의 글을 통해 앞서 논의한 자유학교 설립의 목적이 어느 정도 달성되고 있음을 짐작할 수 있을 뿐이다.

우리는 종교, 재산, 전쟁, 정부와 같은 사회의 악에 대해 말할 수 있다. 그것은 선생의 설명에 의해서만이 아니라 우리 자신이 정의와 진실에 대한 이해에 도달했기 때문이다. 우리는 진실을 알기 때문에, 그것이 인간성에 미치는 재앙을 알기 때문에, 그리고 풍요하고 행복한 삶을 이룩하고 싶기 때문에, 스스로 생각하며, 자유와 평등의 연대 속에서 모든 인류와 단결한다(박홍규, 2002).

2. 스텔톤(Stelton)의 근대학교

무강요 교육(noncompulsory education)을 실천한 Ferrer의 ‘근대학교’에 영향받은 미국 자유학교 지도자들이 뉴욕시에 근대학교를 설립했다. 이곳에서는 성인과 아동을 대상으로 한 다양한 강좌가 개설되었다. 이 학교는 1915년 뉴저지 주 스텔톤으로 옮겨졌고, 그 곳에서 무강요 학습(noncompulsory learning)을 주요 특징으로 하는 자유학교 교육의 중심지가 되었다.

스텔톤 근대학교 운동가들도 정부가 운영하는 학교는 새로운 형태의 독재라는 신념을 가지고 있었다. 스텔톤 근대학교의 사무국 의장인 Harry Kelly는 “우리는 예나 지금이나 공립

학교제도가 불공정과 불평등한 현 사회질서를 영속시키는 강력한 도구임을 알고 있다.”(Kelly, 1925)고 하면서 국가가 주도하는 공립학교의 주 목적을 권력을 가진 자들의 권위를 영속시키는 것으로 보았다. 스텔톤 근대학교의 공동 교장인 Alexis Ferm도 공립학교는 ‘학생들 자신에게 이익인 것’을 학습 과목으로 정한다고 주장한다. 이것은 학생들에게 선택권이 주어지지 않고, 권위주의자들의 충고와 결정에 따라야 함을 의미한다. 그는 “학생들의 선택은 결코 선할 수 없고, 학생들은 질문 없이 사실들을 수용하도록 배워야 하고, 현재의 절대적 권위를 존중하도록 배워야 한다”(Ferm, 1931)고 했다. 즉, 공립학교 교육과정은 아이들을 국가 지도자들의 권위에 복종하도록 가르치는 것이다. 그렇기 때문에 공립학교 학생들이 실제로 배우는 것은 학교를 졸업하기 위한 규범과 방법이다. 이러한 규범과 방법들은 실질적 학습과 비판적 사고와 관련되어 있지는 않다. 사실, 그것들은 추종을 가르친다. Alexis Ferm(1931)은 이러한 이유 때문에 부모들이 자신의 아이들에게 학교에서 배우는 것과 다른 과목들을 제시하면서 공립학교와 반대되는 행위를 할 수 없다고 말한다. 그가 제시하는 유일한 해결책은 공립학교를 벗어나 자유학교에 들어오게 하는 것이다.

스텔톤 근대학교 운동가들은 통치자의 절대적 권위 문제뿐만 아니라 기업의 경제적 영향도 우려하였고, 그 대안으로 자유학교의 필요성을 역설하였다. 산업의 이익에 기여하는 국가 주도 교육의 문제를 비판한 Harry Kelly(1925)는 인간의 창의성과 개성은 자본가라는 기계의 효율성을 증가시킬 수 있는 좁은 범위에서만 작동하고 있다고 비판했다. 그렇기 때문에 노동자들은 권위자나 산업의 이익에 기여하는 학교의 역할을 이해하지 못하게 되고, 자신의 정신이 지배되고 경제제도에 의해 착취되는 것도 이해하지 못하게 된다. 이러한 이유로 Spring(1994)은 공립학교가 학생들을 권위에 복종케 함으로써 자본주의의 필요에 완전히 복종하는 노동자를 생산한다고 보았다.

이와 같은 문제를 극복하기 위해 스텔톤 근대학교는 무강요 학습의 원칙에 따라 운영되었다. 예를 들면, 학생들이 기술을 학습하길 원하면, 그들은 수업을 받기 위해 기술을 담당하는 교사에게 갔다. 학생들에게는 학습내용 선택의 자유뿐만 아니라 학교 출석을 결정할 자유도 부여되었다. 그러나 스텔톤의 무강요 학습이 교사를 교육의 수동적 위치에 머무르게 하는 것은 아니다. 오히려 스텔톤의 교사들은 학생들의 선택을 능동적으로 조력하는 것으로 가정되었다. Elizabeth Ferm(Spring, 1994)은 교사가 학생의 자기 결정과 교육자의 수동성을 혼동하는 것을 우려하였다. 학생들을 특정한 무엇으로 만들려고 하는 사람과 학생들이 자신이 원하는 무엇이 되도록 스스로 결정하도록 돕길 원하는 사람들 사이에는 분명히 차이가 있다. 교육자는 학생의 자기 표현 추구에 수동적이 아닌 능동적인 참여자가 되어야 한다. 때문에 학생들에게 학습할 내용을 선택할 자유가 있었지만, 일단 학생이 선택을 하고 나면, 교사는 의식적으로 학생들의 자기 인식과 자아 소유를 지도해야 한다. 그리고 학생이 선택한 학습내용의 수업방법은 교사가 결정했다. 교사는 학생이 교과에 의해 통제되는 것과는 반대로

교과를 이용하는 법을 배우도록 도와야 한다.

스텔톤의 무강요 학습 원칙은 배워야할 학습내용에 의해서도 다소간 제약되었다. 스텔톤을 비롯한 대부분의 근대학교에서는 의식적으로 급진적 이념을 가르쳤다. 스텔톤에서 현 사회 상태의 지속적 유지를 위한 경제적, 정치적 이데올로기를 신봉하는 교사를 찾기는 어려웠다. 물론 학습내용이 대부분 급진적 성격을 띤다고 하더라도 학생들에게는 자유롭게 질문할 자유가 있었고, 교사는 보수적 정치 입장을 뒷받침하는 자료를 제공할 경우도 있었다.

무강요 학습을 특징으로 하면서 미국 자유학교의 중심지 역할을 한 스텔톤의 근대학교는 미국 사회의 주류 개념으로 정착하는데는 실패했다. 20세기 초기 미국 교육의 주된 논쟁은 교실 환경 내에서 발생하는 사회적·경제적 특징에 초점을 두고 있었다. 진보주의적 성격을 띤 미국 교육자들은 자유방임적 개인주의를 조장하는 경쟁이나 개인 활동을 거부했다. 그들은 집단활동이나 프로그램을 크게 강조하였다. 이와 같은 교수 방법은 자본주의 국가가 요구하는 성격유형을 형성하기 때문에 미국 사회의 주류 교육개념이 되었다. 그렇기 때문에 자유학교가 자유로운 활동의 오아시스로서의 구실은 했을지 모르나 전체 사회구조의 변화에는 효과가 거의 없었다고 보아야 한다. 게다가 자유학교는 계획된 목표를 가진 학교였기 때문에 언제나 통제제도로 이용될 가능성이 있었다는 비판은 자유학교의 본질적 어려움을 설명해 주고 있다(Spring, 1975). 즉, 근대학교의 무강요 학습이 학생의 선택을 근간으로 하지만, 교수내용의 편향성은 또 다른 이념 주입이라는 비판으로부터 자유롭기 힘든 것이 사실이다.

그러나 스텔톤의 근대학교 이념이 20세기 초기 미국 교육의 주된 이념으로 정착하는데는 실패했지만, 자유학교의 보급이라는 점에서는 성공을 거둔 것으로 보아야 한다. 스텔톤의 근대학교는 교육학 저널인 ‘근대학교 메거진’(Modern School Magazine)을 통해 학교의 이념을 전국에 전파했다. 그리고 1925년에는 스텔톤의 근대학교가 다른 자유학교를 위한 모델 역할을 해야 함을 깨달은 근대학교 협회(Modern School Association)가 그 학교의 역사를 출판하여(Spring, 1994) 스텔톤 근대학교의 정체성은 확고하게 되었다. 그리고 이데올로기의 강요로부터의 해방을 목적으로 한 스텔톤 근대학교를 비롯한 20세기 초기 자유학교들이 20세기 중반기 이후의 과도하게 구조화되고 합리화된 세계에서 자아 개발을 위한 환경 창조를 시도한 다양한 형태의 ‘자유학교’와 ‘대안적’ 교육형태 설립 운동을 파생시킨 것(Spring, 1975)은 자유학교의 중요한 공헌임에 틀림없다.

3. 섬머힐- 성의 자유 공간

20세기의 자유학교 지지자들은 공립학교와 더불어 가정을 아이들에게 이념을 부과하는 원천으로 보았다. 그들은 전통적인 가족구조의 문제로 인해 남녀 불평등과 여성 억압이 발

생한다고 생각했다. 심머힐의 창시자 Neill은 여성의 억압이 가정의 권위적인 분위기를 조성하고, 이는 결국 아동의 권위적 성격의 발달을 초래한다고 보았다.

Neill의 이와 같은 견해는 Freud 심리학과 Freud의 제자 Reich와의 교류를 통해 형성되었다. Freud의 영향을 받은 Neill은 모든 문제의 근원과 아동 교육의 주 문제를 자연적 욕구의 억압이라고 믿었다. Neill은 “나는 도덕 수업이 아이를 나쁘게 만든다고 믿는다. 내가 나쁜 아이가 받았던 도덕 수업을 박살냈을 때, 그는 자동적으로 선한 아이가 됨을 발견한다.”(Neill, 1927)고 했다.

Neill이 도덕 수업을 반대한 것은 이념과 신념 주입 문제에 대한 관심을 다르게 표현한 것이다. Neill은 도덕적 이념의 주입이 반사회적 행위를 야기시킨다고 믿었다. 더 정확하게 말하면, Neill은 반사회적 행위의 원인이 인간 본성의 일부인 ‘창조적 생명력’과 ‘도덕 수업에 의해 형성된 자아’ 사이의 투쟁이라고 보았다. 이러한 투쟁에서, ‘도덕 수업에 의해 형성된 자아’는 인간 본성의 욕구, 필요 및 창조적 생명력을 통제한다. Neill은 인간 행위를 이 두 가지 요인 사이의 긴장의 산물로 보았다. 만일 도덕 수업이 지나치게 통제적이라면, 사람들은 세계에 반발해서 반사회적이게 된다. Neill은 이러한 자신의 견해를 다소간 비유적으로 표현하고 있다. “경찰관이 없어진다면 이 세상은 더 정적해질 것이다. 범죄를 발생시키는 것은 법률이다”(Neill, 1927). 그렇다고 Neill이 도덕교육을 전적으로 부정하는 것은 아니다. 오히려 Neill은 도덕성을 강요하지 않는 교육방법을 ‘그랜드 피아노를 못으로 두드리는 소년’의 예를 통해 설명하고 있다. “못을 두드리는 것에 대한 도덕심을 그에게 심어주지 않는 한, 아이를 피아노로부터 멀리 떼어놓는 것은 아무런 문제가 되지 않는다.”(Neill, 1927)고 하면서 못 두드리는 행위의 제지를 도덕적 처벌의 한 형태로 만들지 않는 것이 중요하다고 보았다.

1930-40년대 Reich와의 교류는 Neill의 이론적 기반을 확고히 하는데 도움을 주었다. 특히 권위주의적인 개인에 대한 Reich의 이론은 Neill의 심머힐 운영 의도에 이론적 근거가 되었다. Reich는 권위주의적 성격 구조를 지닌 개인은 권위적인 기관에 의해 통제 받길 원하고, 이러한 성격구조는 권위주의적인 아동 양육방법과 성적억압에 의해 야기되는 것이라고 보았다. Reich(1970)는 성을 억압하는 일차적인 사회적 장치는 가부장제이고, 성적 억압이 일반적인 쾌락의 억압과 관련되어 있다는 심리 분석적 틀을 발전시켰다. 그의 이론에 따르면 성적 억압은 성적 불안을 야기시키고, 성적 불안은 일반적인 쾌락의 불안을 야기시키며, 적대적이고 권위적인 성격 특성의 발달을 야기시킨다. Reich는 쾌락과 비공격적인 성격 특성을 경험할 능력이 항상 함께 발견되는 것처럼, 공격성과 쾌락 경험의 불안도 항상 함께 발견된다고 주장했다. 가학적인 성격특성과 비가학적인 성격특성을 비교하면서 Reich(1970)는 “성적 만족을 느끼는 개인의 성격 특성은 분명히 온화하고 친절하다. 반면, 가학적 성격 특성을 지니면서 성적 만족을 느끼는 개인을 본적이 없다.”고 표현했다.

Reich의 영향을 받은 Neill(1960)도 성에 대한 금기는 아동을 억압하는데 있어 가장 근본

적인 해악이며, 아이들이 성에 대한 도덕적 억압을 받지 않았을 때에는 난잡스러운 사춘기가 아니라, 건강한 사춘기에 이르게 된다고 했다. Neill은 가부장적 가정을 경제적, 정치적 문제의 근원으로 보면서, 가정에서의 행동과 학교에서의 행동을 관련시켰다. 가정에서 복종을 배웠기 때문에, 아이들은 권위적 국가에 복종한다고 보았다. Neill(1944)은 “이론적으로 학교교육이 가정의 문제를 치료한다고 생각할 수 있다. 그러나 실제로는 그렇지 않다. 오히려 그 문제를 조장할 뿐이다.”라고 하면서 가부장적 가정의 문제를 경계하고, 학교 교육의 한계를 지적했다. 또한 Neill은 핵가족의 중심인 아버지와 40명이 넘는 아이의 중심인 교사 사이의 유사점을 비교했다. 사실, 학교의 상황이 가정보다 더 나쁠지 모른다고 말했다. 왜냐하면, 대부분의 아버지들이 자식들에게 느끼는 사랑을, 교사가 반드시 느끼는 것은 아니다. 오히려 “이것은 엄한 교사에게 해당된다. 왜냐하면 그는 베풀 사랑을 가지고 있지 못하고 단지 증오만 가지고 있기 때문이다.”(Neill, 1944)라고 하면서 사랑을 느끼지 못하는 교사는 아버지의 적대적인 면을 나타낸다고 보았다.

Neill은 억압적이고, 가부장적인 가정문제에 대한 해결책을 섬머힐과 자유로운 가정에서 찾았다. Neill(1949)은 자유로운 가정은 어머니와 아버지 사이의 평등에 바탕을 둔 가정이며, 자유롭지 못한 가정은 가부장적 가정이라고 하면서 자유로운 가정과 자유롭지 못한 가정을 구분했다. 자유로운 가정에서의 평등은 아버지로부터 어머니에게로, 그리고 아이에게로 향할 권위와 억압의 사슬을 제거할 것이다. 결과적으로 자유로운 가정의 아이들은 도덕적 원칙에 의해 만들어진 내면화된 권위로부터 자유롭게 된다. “많은 가정에서, 많은 부모들이 그것(평등)을 행하고 있다. 그리고 아이를 때리거나, 성을 도덕화하거나 신에 대한 공포를 주는 일등을 하지 않으면서 살아가는 아이들이 많이 있다.”(Neill, 1949)고 하면서 자유로운 가정이 사회에 큰 영향을 미칠 것이라고 주장했다. 왜냐하면 사람들은 직장, 정치 및 학교에서도 유사한 자유를 요구할 것이기 때문이다.

가정이 자유롭게 되기 전에 할 수 있는 하나의 선택은 자유학교에 다니는 것이라고 Neill은 믿었다. Neill의 자유학교, 즉 섬머힐에 다니는 아이들은 특정한 이상과 도덕성의 지배를 받지 않는다. 왜냐하면 아이들에게는 그들이 원하는 것을, 원하는 시간에 학습할 자유가 있기 때문이다. 게다가, 학생이 선택한 교사들은 학생들이 자아 소유를 획득하는 방법을 인식하도록 안내하는 능동적인 역할을 한다. 학생들도 의도적으로 정치성을 띤 교과를 학습할 자유를 가진다. 때문에 “섬머힐과 같은 자유학교란 결국 자율적 성격구조를 형성시키는 것을 목적으로 하는 학교”(Spring, 1975)로 사람들에게 인식되게 되었다. 그리고 섬머힐에서는 기존의 자유학교 보다 성의 평등이 강조되었다. 섬머힐에서는 성의 불평등을 포함한 모든 형태의 억압이 금지된다. 그리고 아이들은 쾌락을 추구할 자유를 가진다. 이런 노력을 통해 아이들은 쾌락 소유에 대한 불안으로부터 자유롭게 될 것이며, 그 결과 자신들에게 쾌락을 제공할 세상을 요구할 것이다.

널리 알려져 있는 것처럼 섬머힐의 교육계에 대한 영향은 지대했으며, 섬머힐에서의 교육은 성공을 거두었던 것으로 보인다. 단 한번도 출석하지 않아도 되는 자유가 있음에도 불구하고 실제 출석율은 60%를 넘었다. 그리고 일단 출석하면 열심히 공부한다. 강제되지 않는 수업이므로 학습에 대한 혐오감이나 공포심을 갖지 않고 열심히 배운다. 아이들은 선생에게 모든 것을 요구한다. 쉽게 가르쳐달라, 더 가르쳐 달라는 요구가 끊임없이 이어진다(박홍규, 2002). 그러나 Neill의 섬머힐은 그 무렵의 전체 교육체제를 변환시키는데는 큰 성공을 거두지 못했다. 단적인 예로, 섬머힐 방식을 교실 현장에 도입한 공립학교의 실험은 실패로 끝나고 말았다(Spring, 1975). 교육내용과 교육방법의 괴리에 큰 원인이 있었기 때문이다. 즉 섬머힐의 따뜻하고 자유로우며 애정에 넘치는 교육 방법이 사용되었지만, 공립학교는 여전히 전통적인 교과목을 가르치고 있었다. 이러한 상황에서 공립학교가 섬머힐과 동일한 교육 목적을 거둘 것을 기대하는 것은 애초 불가능한 일이었다. 분명, 모든 교육방법들은 모종의 이데올로기적 입장을 반영하고 있다고 보아야 한다.

IV. 자유학교 운동 논의

대안학교의 사상적 뿌리인 19세기말과 20세기 초기의 자유학교는 국가주도 교육에 의한 계급의 지배나 착취를 막기 위해 설립되었다. 이미 고찰한 것처럼 이들 초기의 자유학교들은 국가에 의한 아동의 정신적 지배를 막는데는 어느 정도 성공한 것으로 보였지만, 그 무렵의 학교교육을 주도했다고 보기는 어려워 보인다. 이하에서는 자유학교의 이러한 성공과 실패를 자유학교의 의의와 난점으로 나누어 고찰하고, 대안학교 발전을 위한 시사점을 찾아 보고자 한다.

1. 자유학교 운동의 의의

가. 아동의 자유 증진

자유학교의 궁극적 목적은 개인을 보다 자유로운 인간으로 만드는 것이었다. 자연과학의 합리적 방법에 근거한 무강요 교육을 통해 지배세력에 반항적인 시민 육성을 목표로 한 Ferrer의 ‘근대학교’, 아동의 학습 선택을 강조하는 무강요 학습을 중요시한 스텔톤의 근대학교, 성적 자유공간이 된 섬머힐 등 자유학교의 제 1원리는 아동의 자유 확보 및 증진이었다. 아동의 자유 증진을 위한 초기 자유학교들의 운영 원리는 다음과 같다.

첫째, 자유학교는 아동의 정신을 전제할 수 있는 어떠한 시도도 금지했다. 지식의 강제적 주입뿐만 아니라 교묘하게 학생들에게 지식을 주입하는 조작도 금지했다. Neill은 강제적 교사를 하드보스(hard boss), 조작적 교사를 소프트보스(soft boss)라 불렀고, 전자보다 후자가 더욱 유해하다고 했다. Fromm식으로 말하자면 ‘드러난 권위’와 ‘숨겨진 권위’가 된다. 어느 것이나 아이들의 자발성을 해치기는 마찬가지지만 ‘숨겨진 권위’의 해악이 더 크다는 것이다.

둘째, 자유학교는 무엇보다 학생의 주체성을 강조했다. 자유학교는 학교와 수업 출석을 학생의 자율성에 맡긴다. 징벌이나 체벌은 일체 부정된다. 그러나 이것이 무책임한 교육이나 수업을 의미하는 것이 아님은 이미 스텔톤의 근대학교에서 논의한바 있다. 실제로 자유학교의 교사들은 전통적인 학교보다 수업 준비에 더욱 더 철저하다. 출석이 강제되지 않으므로 유능하고 성실한 교사의 수업은 만원이 되고 무능하고 불성실한 교사의 수업은 없어지게 된다. 때문에 자유학교에서 학생의 결석 이유를 학생이나 부모 탓으로 돌리는 것은 불가능하게 된다. 이렇게 볼 때 자유학교에서의 자유와 교사의 자유는 무관한 것이라고 볼 수 있다. 교사는 학생들을 방임할 수 없다. 학생들의 마음을 이끌기 위해 여러 가지 다양한 활동 준비를 해야 한다. 학생들은 여러 활동 중에서 기호와 능력에 맞는 학습계획을 스스로 세우고 교사는 그것에 적극 참여해야 한다.

셋째, 자유학교는 학습자의 개성과 개인차를 중시했다. 국가주도 학교는 동일한 내용의 교과서를 모든 학생들에게 동일한 방법으로 교수해 왔다. 이러한 형태의 교육에서 학습자의 개성 신장을 기대할 수는 없다. 비유적으로 표현하면, 국가주도 교육은 아이들에게 자신의 신체나 소화 능력에 관계없이 동일한 식사량을 강요하고, 그 소화량에 따라 능력을 판단하는 것과 같다. 아무 말 없이 많이 먹으면 우수하고 소화 불량을 일으키면 열등한 아이라고 한다. 이와 마찬가지로 학교에서는 교과 학습량만으로 학생을 평가한다. 개성이 풍부한 학생은 당연히 열등하다고 평가받는다. 그러나 자유학교의 교육내용은 개인에 따라 당연히 다르다. 개인차는 당연히 인정된다. 자기가 좋아하는 수업을 몇 달간 다녀도 무방하다. 통일되고 획일적인 기준으로 비교하거나 경쟁시켜서는 안된다. 평가도 단계별 평가가 아니라 개성을 존중하는 서술이어야 한다. 교사의 교육정도를 알기 위한 평가 외에 표준시험도 없다. 시험이 없기 때문에 보상이나 처벌도 당연히 없고, 우등생 열등생이라는 관념도 없다. 대신 미술 또는 음악 등 무엇을 좋아하는 학생이 있을 뿐이다. 자유학교에는 학년제, 학급제도 없다. 때문에 여러 나이의 학생들이 함께 배운다. 모든 학생들은 나름의 학습계획을 갖는다.

넷째, 자유학교 운동가들은 교육과 생활의 일치를 통해 자기 활동적 인간 육성에 힘썼다. 사실 국가주도 학교는 직접적으로는 가르치고 있는 교재의 선택이나 그 교재의 교수방법에 의해서, 간접적으로는 도덕원리를 가르친다는 명목이나 종교나 사회질서를 지킨다는 명목으로 전통이나 계급, 성, 정당, 국가, 신조 등의 편견을 용이하게 주입시켜 온 것이 사실이다. 이러한 신념의 주입은 책임 있는 인간의 육성 대신에 꼭두각시 인형을 양산하는 결과를 초

래하고, 또한 균중심리라고 부르는 심리상태를 영속화시킬 가능성이 농후하다. 자유학교는 이러한 신념의 주입을 피하면서 꼭두각시 인형이 아닌 자기 활동적 인간을 육성하기 위해 자발적 활동이나 직접 체험 활동을 강조하고 있다. 요리, 농사, 사육, 여행, 인쇄, 토목, 견학 등이 수업의 주 내용이다. 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기초 학습도 이러한 활동을 통하여 이루어진다. 자유학교에서는 놀이도 중시된다. 놀이를 통한 감정해방과 자기 표출은 자기 주장과 협력의 필요성 및 유용성을 스스로 익히게 한다. 교사는 이러한 수업을 준비하기 위해 지역 사회와 긴밀히 협조해야 한다.

다섯째, 자유학교는 민주주의의 체험 및 공동생활을 위한 공간이 되었다. 공동체로서의 학교는 권위주의적 집단 의식을 심화시킬 수도 있고, 민주적 협력과 개인의 역할을 자각하게 할 수도 있다. 공동체는 독자적인 생활 습관이나 독자적 전통 및 이상을 가지고 있으며, 이것이 공동체 구성원의 습관이나 지적 태도를 형성하는데 영향을 미친다. 전통적인 학교의 교사들은 권위에 입각하여 학생 개인의 요구와 사회의 의무를 일치시키는 것을 중요 목적으로 설정한 반면, 자유학교의 교사는 권위를 갖지 않는다. 교수자로서 공동생활의 선배로서 조언을 하여도 그 위배를 이유로 징벌을 가하지 않는다. 따라서 교사는 공포의 대상이 아니다. 학생은 집회를 통하여 학교 운영에 적극 참여하고 토의한다. 섬머힐로 인해 널리 알려진 것처럼, 자유학교는 교장도 1표, 학생도 1표를 행사한다.

나. 교육문제 원인 분석의 확대

일부 자유학교 운동가들은 학생에게서 발견되는 여러 가지 문제들의 원인과 대책을 학교 교육으로 한정하기는 힘든 것으로 보았다. 이들은 국가주도 교육에 의해 파생된 학생의 성격구조, 특히 권위주의적 성격구조의 문제를 교실에 한정하지 않고, 아동 양육이나 현대 가정의 성격에 이르기까지 전 영역으로 확대하였다. Goldman과 Ferrer는 아동의 권위주의적 성격은 권위주의적 가족구조에서 발생하고, 권위주의적 가족구조의 해체를 위해서는 여성해방이 필요하고, 이것을 위해 남녀공학을 주장하면서 아동의 권위주의적 성격 문제를 학교를 넘어 가정의 영역에까지 확대하였다(Spring, 1975).

물론 이러한 분석은 초기의 자유학교 운동가 모두에 의해 공유된 것은 아니었다. Spring(1975)은 “Stimcr를 비롯한 자유학교 운동가들의 이론은 확실히 개인의 근본적 변화를 유도한다. 그러나 그들의 논의가 지닌 한계 중의 하나는 성격구조가 아동이 심리발달 단계 초기에 깊이 뿌리박고 있다는 사실을 간과한 것을 들 수 있다.”고 보았다. 확실히 한 아동의 사회 행위 유형이 권위주의적이냐 비권위주의적이냐 하는 것은 공식교육과 같은 후기 사회화과정보다는 초기 발달과정에 더 영향을 받는 것이 사실이다.

아동 양육 성격이 사회조직의 형태와 직접 관련되어 있다는 주장은 Reich와 Neill에 의해 주도되었다. Neill의 섬머힐에 지배적 영향을 미친 Reich(1962)는 민족국가와 산업주의의 대두

에 따라 가정이 아동을 권위주의적 사회에 맞게 훈련시키는 일차적 교육기관이 되었음을 지적하면서, 근대의 가정을 권위주의적 이데올로기와 보수적 체제를 생산하는 공장에 비유했다. 그는 가정이 성 억압을 통해 아동을 국가의 요구에 적합하게 양육한다고 하면서, 중류 가정에서 아버지는 가정 내에서 국가 권위의 대표자로 기능한다고 주장했다. 그는 또한 부모의 성억압으로 인해 아이들은 누군가에 의해 사랑받거나 또는 피로움을 받을 수도 있는 가정용 애원동물의 역할을 하게 된다고 보았다. 가족의 틀 속에 있는 아이들은 종종 새디즘적인 사랑의 대상이 되어 그들 자신의 성격 내부에 심한 적개심을 불러일으키기도 한다.

이런 가학적인 사랑과 권위주의적 구조, 성억압이 뭉쳐져서 가정은 마침내 정치적 교육을 위한 가장 중요한 기관으로 된다. 이러한 이유로 Reich(1970)는 성격형성의 기본 문제는 중류층 가정의 구조에 있다고 믿었다. 그리고 개인의 권위주의적 성격구조를 가정내의 아동 교육 과정과 관련시켰다. 그는 중요한 사회변화는 가족구조의 변화를 통해서만 가능하다고 하면서, 20세기에 있어 가장 중요한 교육 과제로 성의 해방과 가부장제 폐지를 들었다.

이미 고찰한 것처럼, Reich의 영향을 받은 Neill은 학교 권력이 이와 같은 가정 생활의 재생산에 기초하고 있음을 주장했다. Neill(1944)은 “이론적으로 학교 교육이 가정의 영향력을 교정시키는 수단으로 생각할 수도 있으나 실제로는 학교가 가정 생활을 더욱 연장시켰다.”고 하면서 전통적 학교는 가정의 이와 같은 문제를 해결할 수 없다고 했다. 유일한 방법은 자유학교를 통해 사람들 속에 자율적 성격구조를 형성시키는 것이라고 하면서 섬머힐을 세웠다. 섬머힐의 아이들은 가정을 떠나 공동생활을 하면서 스스로 다스리고, 통치하면서 자율적 성격구조를 형성하게 된다. 자율적 성격구조를 형성한 사람들은 권위주의적 가족구조에서 성장한 사람과는 달리 자신의 개인적 필요와 욕망을 신이나 국가나 통치자를 위해 희생하도록 하는 요구를 거부할 것이다.

일부 자유학교 운동가들의 이러한 분석은 학교내에 존재하는 여러 가지 교육문제들, 특히 아동의 성격과 관련된 문제들은 권위주의적 가족구조에서 파생되었음을 주장하고, 그 해결책 역시 가족구조내의 문제 해결에서 출발해야 함을 주장한다.

2. 자유학교 운동의 현실적 난점

자유학교의 전통적인 목적은 시민의 복종과 공동선에 대한 시민의 희생 의지를 확보하려는 국가주도 교육을 거부하면서, 아동의 머리 속에 수레바퀴를 주입하지 않는 교육방법을 확보하는 것이었다. 그러나 구체적 방법에 있어 자유학교는 여러 가지 어려움에 직면했다. 가장 기본적인 것 중의 하나는 교재 선택과 교사 확보의 문제였다. 이 문제는 최초의 자유학교를 설립한 Ferrer가 직면한 것이기도 했다. 1890년대 Ferrer가 ‘근대학교’ 설립을 계획하면서, 그는 먼저 교재로 이용 가능한 비교조주의적 도서를 찾기 시작했다. 그런데 이 일은 완전히 실패하여 결국 “Ferrer의 학교는 도서관에 단 한 권의 책도 없이 개교하였다”(Spring,

1994). 그리고 자신이 구상한 교사를 찾는 것도 쉬운 일이 아니었다(Ferrer, 2002). 자유학교 설립목적에 적합한 교재와 학교를 운영한 교사 확보의 어려움은 근대학교 운동이 허공상태로 될 위험성이 있었다.

자유학교 운동이 직면한 또 다른 심각한 문제 중의 하나는 교육방법을 정치적·경제적 이데올로기로부터 분리시키려는 시도들을 들 수 있다. 교육의 효과가 입증된 자유학교의 교육방법을 설립 목적이 전혀 다른 공립학교에 도입하는 것을 하나의 예로 들 수 있는데, 이것은 급진적인 운동으로 시작한 것이 기존 체제에 쉽게 흡수되는 것을 의미한다. 이것들은 비록 새로운 방법으로 도입되었지만, 실제로는 공립학교의 통제와 규율이라는 낡은 목표 달성에 이용되었을 뿐이다(Spring, 1975). 때문에 공립학교의 이러한 시도는 실패로 끝나게 되고, 이것은 자유학교를 공격하는 근거가 되었다.

게다가 사회발전에 따른 기술의 성장과 인구 증대는 개인의 자유에 대한 또 다른 위협 요인이 되었다. 기술의 성장은 개인의 기술 전문가에 대한 의존도를 심화시켰고, 인구의 증대는 개인의 지역사회 정치적 결정에 미칠 영향력을 제한하였다. 이러한 이유로 인해 1960년대 이후의 자유학교 이론가들은 대체로 개인의 정치적 영향력을 유지하기 위한 소규모의 분산 학교와 전문가에 대한 의존도를 줄일 수 있는 방안을 모색하게 되었다. Goodman의 자유놀이터와 Illich의 탈학교 사회를 그 대표적 사례로 들 수 있다(Spring, 1994).

1960년대 이후의 자유학교들이 새로운 사회 변화에 적합한 자유학교 개념을 모색했지만, 이러한 노력에도 불구하고, 오히려 시간의 경과에 따라 학력의 사회적 영향력은 증대하였고, 공교육 제도의 중요성은 더 강조되었다. 영국 화이트리온가의 자유학교가 직면했던 몇 가지 어려움은 자유학교의 현실적 어려움을 대변해 주고 있다.

1972년 런던 북부에 세워진 화이트리온가의 자유학교(White lion street free school)는 영국에서 가장 잘 알려진 자유학교 중의 하나이다. 설립 목적은 아이들에게 자유와 민주주의를 실천할 수 있는 공간을 제공하는 것이었고, 학교 운영의 핵심 이념 중 하나는 구성원의 동등한 권력 배분 개념이었다. 그렇기 때문에 교사, 학생, 학부모, 직원 등 학교 운영과 관련된 사람들의 권력은 동등하게 분배되었고, 의사 결정은 민주적 합의에 의해 이루어졌다. 동등한 권력과 민주적 합의 개념은 부모의 참여 부족으로 인해 자유학교 운영의 중요한 장애가 되었다. 상당수 부모들이 직업과 바쁜 일상 생활로 인해 학교의 의사 결정에 참여하지 않았다. 부모들의 의사 결정 불 참여는 지역 사회의 규모가 확대됨에 따라 더 큰 문제가 되었다. 조직 구성원의 성격이 단순한 지역사회의 부모들과 달리 대도시의 복잡한 사회에서는 의사 결정 모임에 참석하는 것이 결코 쉬운 일이 아니었다(Wright, 1989).

주변 세계의 압력도 자유를 실천하는데 문제를 야기시켰다. 정부의 교육법은 일정기간 이상의 학교 출석을 요구한다. 그러나 자유학교에서는 출석 여부를 아동의 자유에 맡긴다. 정부의 교육법과 자유학교의 설립이념은 양립 불가능한 것이었고, 이 문제는 자유학교의 발

진을 저해하는 중요 요인이 되었다. 그리고 자유학교의 교육적 효과에 성급한 부모들은 학생들을 이곳 저곳으로 빈번히 전학시키기도 했다. 그 결과 일시적으로 머무는 학생 집단이 커지게 되었고, 학생들은 새로운 학교에 적응할 시간도 없이 부모에 의해 다른 학교로 옮겨지게 되었다. 일시적으로 머무는 학생들에게서 자유학교의 참된 교육적 효과를 기대하는 것은 불가능했고, 이것은 자유학교 비판가들에게 또 다른 비판거리가 되었다. 게다가 자유학교를 문제아들의 장소로 간주하는 경향과 이로 인한 문제아의 존재는 자유학교 운영에 커다란 장애가 되었다. Neill이 “한 명의 문제 아이를 위해 다른 아이들을 희생시킬 수 없다.”(Wright, 1989)고 경고한 것이나 자유학교 교사인 Wright(1989)가 “때때로 아이들은 모든 것을 바닥에 던져 버리고, 가구를 망가뜨리고, 도자기를 던지고, 책을 찢고, 용구를 부수고, 액체를 쏟아버리면서 회오리바람처럼 교실을 빠져나갈 것이다.”라고 서술한 것은 문제아의 존재가 자유학교 운영에 큰 어려움이 되고 있음을 보여주고 있다.

1970년대에 이르러 자유학교 운동은 “자유”라는 단어가 주로 아동의 학습 여부의 자유 문제와 관련되어 곤경에 처한다. 학습하지 않을 자유는 사람을 노예화시키는 또 다른 수단이기 때문이다. 사람들에게 교육을 부정하는 것은 국민을 통제하는 또 다른 전통적 방법이다. 부지는 자유의 원천이 아니다(Spring, 1994). Neill은 이 문제를 아동에 대한 성인의 책임감으로 해결하려고 했다. Neill은 아이들이 자신들에게 해로운 일을 하지 못하게 하는 것은 성인의 책임이라고 주장한다. 예컨대, 만일 아이가 차 앞으로 뛰어들려 한다면, 그 아이를 제지하는 것은 성인의 책임이다(Wright, 1989). Spring(1994)은 Neill의 주장을 학습에 적용하고 있다. 아이에게 학습하지 않을 자유를 부여하는 것은 결과적으로 아동의 미래의 자유와 행복을 제한하는 결과를 가져올 것이다. 게다가 다른 선택의 자유를 의미 있게 사용하는 것은 개인의 선택에 대한 지식을 요구한다고 하면서 무학습의 자유가 자유학교에서 주장하는 자유와는 본질적으로 상이함을 주장했다.

3. 대안학교 운동에의 시사점

서두에서 우리는 대안학교가 직면한 가장 큰 문제로 현실적 어려움으로 인해 ‘또 하나의 학교’로 전락할지 모른다는 우려를 지적하였다. 이것은 현실적 어려움으로 인해 대안학교가 사회의 변화나 외형적 변화에 지나치게 집착해서는 안 된다는 것을 의미한다. 즉 설립이념의 철저한 준수가 무엇보다 중요함을 강조하고 있다. 이러한 맥락에서 대안학교의 사상적 뿌리인 자유학교 이념으로부터의 몇 가지 중요한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 대안학교 설립의 고유한 교육목적이 지속적으로 추진되어야 하고, 교육목적과 교육방법의 관련성이 강조되어야 한다. 기존의 권위에 복종하는 인간이 아닌 기성의 권위를 비판하고 자립하여 살아갈 수 있는 태도와 능력을 갖춘 인간상을 목표로 하든지, 아동의 자기

결정 능력 향상을 목적으로 하든지 설정된 교육목적의 철저한 준수가 무엇보다 필요하다. 이것은 외부 세계의 요청에 의해 교육 내용이 결정되는 사태를 막고, 교육의 자주성을 확보하는 방법이 된다. 또한 개별 대안학교의 설립 목적에 근거한 교육방법이 개발되어야 한다. 모든 대안학교의 교육목적을 만족시키는 보편적인 교육방법은 존재하지 않는다. 왜냐하면, 모든 교육방법들은 모종의 이데올로기적 입장을 반영하기 때문이다.

둘째, 대안학교 운영자들은 교육방법의 혁신보다 교육목적에 근거한 교육내용의 혁신에 주력해야 한다. Ferrer와 Neill의 자유학교는 교육 방법에서도 기존의 학교와 달랐지만, 교육 내용에서 더 뚜렷한 차이를 보였다. 예컨대, 최근 우리사회에서 일어나고 있는 여러 가지 교육개혁들은 그 목적을 더욱 효율적인 학습능력 증진에 두고 있는 것 같다. 이에 반해 자유학교는 효율성은 물론 학습능력 향상 자체를 거부했다. 그렇기 때문에 기존의 지식 체계를 전달하기 위한 수단으로 활용되는 어떠한 형태의 교육방법에 대해서도 자유학교는 분명히 반대하고 있다. Ferrer와 Neill의 자유교육이 Dewey 교육과 다른 점이 바로 여기에 있다. 구체적인 경험을 통한 학습을 주장한 점은 동일하지만, Ferrer와 Neill은 교육 내용이 전통적 가치에 근거한 것이어서는 안 된다는 것을 주장했다(박홍규, 2002).

셋째, 교육에 대한 기존의 고정관념 탈피가 필요하다. Ferrer와 Neill은 교육과 인생에 관한 우리의 고정관념을 철저히 타파한다. 학교는 교과학습을 하는 곳이고, 교사는 학생보다 뛰어나며, 수험공부는 인간을 단련시키며, 모든 아이들이 같은 것을 배우는 것이 민주적이며 평등한 것이라고 하는 고정관념을 완전히 해체한다(박홍규, 2002). 그 결과 자유학교 운동가들은 스스로 자신의 생각과 행동을 결정할 줄 아는 자유스러운 인간을 만드는 교육이 올바른 것이고, 수험경쟁으로 상징되는 오늘의 교육은 인간이 아니라 노예를 만드는 것이며, 모든 아동에 대한 능력별 교육이야말로 민주적인 것이며, 교사와 아동은 동등하고, 유능한 교사는 아동이 자율성을 신장시키는 것을 도와주어야 한다고 보았다.

넷째, 교육은 교조주의에서 벗어나 과학적이고 합리적이어야 한다. 즉 교육자는 아동에게 그 자신의 생각과 의지를 강요하지 않으며, 아동 자신의 내부 에너지에 호소해야 한다. Ferrer(2002)는 이러한 목적을 달성하기 위해 사실만으로 그 역할을 다 하는 과학처럼 교육도 모든 교조주의에서 벗어나야 한다고 보았다. 사실, 교조주의는 아이들이 나아갈 방향 자체를 고정시키고, 아이에게 그 뒤만 따르게 만들며, 항상 의무를 부여하고 위반했다고 지적하며 규제하는 것이었다. 자유학교에서는 교사가 자신의 생각과 성향에 아이들이 맹목적으로 따르지 않도록 최선을 다해 지도하는 사람이어야 함을 강조했다.

다섯째, 대안학교는 아동의 자유와 방치를 철저히 구분해야 한다. 자유학교에서의 자유는 아동을 멋대로 방치하는 것을 의미하지 않았다. 또한 현재의 학교교육에 자유의 요소를 단순히 가미하는 것을 의미하지도 않는다. Neill은 자유를 개인적인 것과 사회적인 것으로 나누고 전자는 완전하게 향유해야 하지만 후자는 타인의 자유도 존중해야 하므로 그럴 수 없

다고 했다. 예컨대, 무엇을 공부하느냐는 개인적인 선택이므로, 싫어하는 아이에게 어떤 과목을 강제할 권리는 누구에게도 없으나 그 아이가 어떤 수업시간에서 떠돌고 논다면 그는 타인의 권리를 침해하는 것이므로 추방되어야 한다. 따라서 절대적 자유는 존재하는 않는다. 자유란 상호적인 것이며, 자기 통제를 뜻한다고 보아야 한다.

여섯째, 대안학교는 교육환경의 개혁을 위해 노력해야 한다. 자유학교들은 가장 현대적이고 과학적인 교육방법을 활용했으며, 충분한 예산으로 좋은 시설을 갖추는 등 최고의 교육환경을 구비하고 있었다. Ferrer의 자유학교가 당시 스페인의 공립학교와 교육방법, 예산, 시설 등에서 뚜렷한 차이(Ferrer, 2002)를 보인 것이 그 사례이다. 자유학교는 외부적 환경뿐만 아니라 교육의 내적 환경에도 기존의 학교와 차이를 보였다. 자유학교는 기존의 학교와 달리 교사의 고압적 권위를 인정하지 않았고, 학교 운영과 관련된 모든 일을 교사와 학생의 합의를 통해 민주적으로 결정했다.

V. 결론

대안학교의 등장은 1990년대 이후 한국교육의 뚜렷한 변화 중의 하나이다. 아직까지 대안교육에 대한 뚜렷한 합의가 이루어지지 않는 않지만, 다양한 교육실천이 자리잡아가고 또 날로 확산되고 있다. 그러나 기존의 학교교육이 안고 있는 여러 가지 문제에 대한 반작용으로 발생한 대안학교들 역시 여러 가지 어려움에 직면하여 시행착오를 겪고 있다. 대안학교 전문가들은 이러한 어려움을 해결하기 위해 제도 보완 등 다양한 노력을 기울이고 있다. 그러나 대안학교의 성공적 정착과 운영을 위한 노력들이 자칫 외형적 변화에만 그친다면, 기존의 학교와 본질상 별다른 차이가 없는 ‘또 다른 하나의 학교’를 만드는데 그칠 우려도 있다. 때문에 제도적 보완과 같은 외형적 대책보다 더 중요한 것이 대안학교의 본질과 이념의 실현 방법 및 우리 사회가 직면하고 있는 문제를 적극적으로 해결하고 지속 가능한 미래를 실현할 수 있는 가치를 담고 있는 교육이념을 설정하는 일이다. 이 글은 이러한 전제를 바탕으로 대안학교의 사상적 뿌리이며, 신교육운동의 핵심 내용인 자유학교의 설립배경, 유형 및 그 의미를 논의하였다.

자유학교 운동을 주도한 초기 자유주의자들(libertarians)은 국가주도 교육이 개인의 이념과 사상을 통제할 가능성을 우려하였다. 그들은 문명의 진보를 위해서는 사상과 언론의 자유가 중요하다는 신념을 바탕으로 국가주도 교육이 인류 문명의 진보를 저해할 것으로 보았다. 그리고 개인의 사상과 언론의 자유를 침해할 국가주도 교육은 시민들 사이의 정치적 평등을 침해하여, 결국 사회 지배층의 욕구를 충족시키는 특정 성격 유형을 형성할 가능성이

있다고 보았다. 아나키스트(anarchist)인 Stimer는 초기 자유주의자들의 견해를 넘어 사상의 자유를 제한할 가능성이 있는 어떤 형태의 교육도 반대하면서, 개인 의지에 의한 지식과 신념 획득을 지지하였다.

이러한 사상적 배경을 바탕으로 국가주도 교육의 획일성을 피하면서 사상의 자유를 추구한 학교들은 대부분 ‘자유학교’라 불리어졌다. 자유학교에서의 자유는 무강요 교육, 무강요 학습 그리고 성의 자유로 그 의미가 확대되었다. Ferrer는 카톨릭 제도에 순응할 것을 강요하는 스페인의 교육제도를 비판하면서 1901년 최초의 자유학교인 ‘근대학교’(Modern School)를 세워, 무강요 교육의 원칙에 따라 아동의 자율적 인격체 양성을 위해 노력하였다. Ferrer의 사상을 계승한 스텔톤의 근대학교는 학생들에게 학습내용 선택의 자유와 학교 출석의 자유를 부여하는 무강요 학습의 원칙에 따라 운영되었다. 보수적 정치 입장을 뒷받침하는 자료를 제공하기도 했지만, 대부분의 학습내용은 규준적 성격을 띠고 있었다. 그렇기 때문에 또 다른 이념 주입이라는 비판으로부터 자유롭기 어려웠다. 1890년대부터 1920년대까지의 신교육운동으로 일어난 자유학교 중 가장 유명한 곳은 섬머힐이다. 자율을 기본원칙으로 하며, 자발적 동기를 통한 학습을 강조한 섬머힐은 각종 성의 억압으로부터 자유를 추구한 성의 자유공간이기도 하다. Neill은 전통적인 가족구조로 인해 남녀 불평등과 여성 억압이 발생하며, 여성의 억압은 가정의 권위적인 분위기를 조성하고, 이는 결국 아동의 권위적 성격의 발달을 초래한다고 보았다. 이러한 문제의 해결은 자유 가정을 통해 가능하고, 가정이 자유롭기 이전에는 자유학교에 다닐 것을 주장했다.

자유학교의 가장 뚜렷한 의의는 아동의 자유 확보 및 증진에서 찾을 수 있었다. 자유학교는 아동의 정신을 전제할 어떠한 시도도 금지했으며, 출석의 자유, 징벌과 체벌을 부정하는 등 학생의 주체성을 실질적으로 강조했으며, 학습자의 개인차를 실제로 인정했고, 국가의 이념이나 신념 주입을 피하면서 자발적 활동이나 직접 체험 활동을 강조하는 자기 활동적 인간 육성을 위해 노력했고, 민주적 공동체 의식 함양을 위해 노력하였다. 그리고 학생들에게 발견되는 권위적 성격구조의 원인을 학교교육에서 가정교육으로, 그리고 성적 억압이라는 관점으로 확대하는 등 교육문제의 원인과 대책 분석 범위를 확대하였다. 그러나 자유학교는 설립 이념에 적합한 적절한 교재의 부족 등 구체적 수업방법 설정에 어려움을 겪었다. 또한 사회발전으로 인한 기술발달로 인해 전문가에게 종속될 가능성과 인구 증대에 따라 개인의 정치적 영향력이 약화될 가능성이 존재했다. 보다 현실적으로는 부모의 무관심, 주변 세계의 압력, 빈번한 전학, 문제아의 존재와 문제아 집단으로의 간주 등이 자유학교 운영에 큰 어려움이 되었다. 게다가 1970년대 이후에는 무학습의 자유문제로 인해 자유학교는 심각한 위기에 처하게 된다. 소극적 자유와 적극적 자유, 선택의 자유 등 여러 가지 개념을 통해 자유학교 운동가들은 무학습의 자유를 부정하지만, 이 문제가 자유학교에 내제되어 있는 본질적 문제 중의 하나임을 부인할 수는 없다.

무학습의 자유 문제를 겪은 자유학교와 달리 우리는 세계적으로 그 유례를 찾아보기 어려운 교육열에 따른 부작용을 겪고 있다. 고등학교까지의 학생들에게는 다른 나라에서는 상상도 할 수 없는 엄청난 전문지식이 강제로 일률적으로 주입된다. 어린이들이 놀이를 잊고 자율성을 상실하고 말 한마디, 글 한 줄 제대로 표현하지 못한다. 수험 경쟁으로 정서는 말라가고 사회는 더욱 이기적으로 고갈되며 도덕이 피폐해지고 있다. 이러한 어려움 극복을 위해 등장한 다양한 형태의 대안학교들이 성공하기 위해서는 대안학교 설립 목적의 지속적 추진과 교육목적과 방법의 관련성이 강조되어야 하며, 교육 방법의 혁신보다는 교육목적에 근거한 교육내용의 혁신에 주력해야 한다. 또한 교육에 대한 기존의 고정관념 탈피가 필요하고, 과학적이고 합리적인 교육이 이루어져야 하고, 아동의 자유와 방치를 구분해야 하며, 교육환경의 개혁을 위해서도 지속적으로 노력해야 한다.

이상과 같은 자유학교에 관한 분석들은 기존의 공교육제도 역사에 익숙한 우리들에게 다소간 생소한 것이 사실이다. 그리고 자유학교를 주창한 자유주의자들의 교육철학이 현재의 우리들에게 그대로 적용 가능하다고 볼 수는 없을 것이다. 게다가 1990년대 후반의 교육개혁이래 요즘 우리 아이들이 자유를 만끽하면서 책임감과 규율이 부족하고 학력 수준이 떨어진다든 개탄도 들린다. 하지만 극심한 입시경쟁과 그 속에서 다른 사람을 경쟁자로만 생각하게 하는 비인간적 교육 풍토를 우려한다면, 아동의 자율성을 강조하고 일체의 권위주의를 배격한 그들의 교육철학은 여전히 음미할 가치가 있을 것이다.

참고문헌

- 교육인적자원부(2003). 「대안교육 기회의 확대·내실화 추진방안」. 시·도 교육청 대안교육 담당자 회의자료.
- 박홍규(2002). 프란시스코 페레의 생애와 사상, 『꽃으로도 아이를 때리지 마라』. 서울: 우물이 있는 집.
- 이기문(2001). 「새로운 학교 풍경」. 서울: 아침이슬.
- 이종태(2001). 「대안교육과 대안학교」. 서울: 민들레.
- Bailyn, B.(1967). *The Ideological Origins of the American Revolution*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ferm, Alexis.(1931). "Workers' Children and the Public Schools," *The Road to Freedom*, Vol. 7, No. 7.
- Ferrer, F. *The Origin and Ideals of the Modern School*. 이훈도(역)(2002). *모던 스쿨의 기원과 이상*, 『꽃으로도 아이를 때리지 마라』. 서울: 우물이 있는 집.
- Kelly, Harry.(1925). "The Modern School in Retrospect," in *The Modern School of Stelton*. Stelton, N.J.
- Makarenko, A.S.(1967). *The Collective Family: A Handbook for Russian Parents*. New York: Doubleday Anchor.
- Mill, J. S.(1951). *Utilitarianism, Liberty, and Representative Government*. New York: Dutton.
- Neill, A.S.(1960). *Summerhill*. New York: Hart Publishing Company.
- Neill, A.S.(1927). *The Problem Child*. New York: Robert M. McBride.
- Neill, A.S.(1949). *The Problem Family*. New York: Hermitage Press.
- Neill, A.S.(1944). *The Problem Teacher*. New York: The International Press.
- Reich, W.(1970). *The Mass Psychology of Fascism*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Reich, W.(1962). *The Sexual Revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Simon, B.(1960). *Studies in the History of Education, 1780-1870*. London: Lawrence & Wishart.
- Spring, J.(1975). *A primer of Libertarian Education*. 심정보 역(1985). 『교육과 인간해방』. 서울: 사계절.
- Spring, J.(1994). *Wheels in the Head*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Stirner, Max. *The Ego and His Own: The Case of the Individual Against Authority*, Steven Byington(trans.)(1963). New York: Libertarian Book Club.
- Stirner, Max. *The False Principle of Our Education*. Robert H. Beebe(trans.)(1967). Colorado: Ralph Myles.
- Wright, N.(1989). *Free School: The White Lion Experience*. Leicestershire, England: Libertarian Education.

• 논문접수 : 2003년 10월 15일 / 수정본 접수 : 2003년 11월 22일 / 게재 승인 : 2003년 12월 4일

ABSTRACT

The Necessities, Cases of Free School and its Discussion

Hoy-Yong Kim

(Professor, Miryang National University)

In this paper, I analyzed the necessities, cases, contributions and difficulties of the free school movement. By the end of the nineteenth century, criticisms of government-operated schools sparked the development of alternative forms of education. In response to these criticisms, the alternative forms of education developed by libertarians emphasized freedom of thought as necessary to the progress of society. In addition, they hoped to avoid the uniformity of state schools and, consequently, accepted the conclusion that diversity of ideas gave substance to freedom of thought. And, of course, they rejected the ideas of government-operated schools because of the possibility that political leaders would use education to perpetuate their power. In contrast to early libertarians concerns about the negative effects of government schools, Max Stirner worried that any form of education has the potential to restrict freedom of thought.

Most of these school by the early libertarians were eventually called "free schools." The term "free" in "free schools" has several meaning. During the early twentieth century, it primarily referred to a school offering an education that was free of imposition of ideas and beliefs on students. Francisco Ferrer's Modern School in Spain was the example. "Free" also meant free of a compulsion to learn. In these early free schools, children were free to learn anything they wanted. Therefore, the source of authority over what should be learned was placed in the hands of the students. Noncompulsory learning was a central feature of the version of the Modern School that was established in the United States in 1915 in Stelton, New Jersey. With the development of the most famous of the free schools, Summerhill, in the 1920s, the meaning of "free" also included freedom from authoritarian families, sexual freedom and freedom for women from male domination.

The free schools by the early libertarians put 'education for learners' into practice and broadened ranges of analyzing educational situations. But they also had serious problems, such as gaining parental involvement, the pressure of the

surrounding world, the frequent withdrawal, and the presence of problem children. And also, the free school movement was plagued by the problem that the world "free" was primarily being associated with the freedom for children to learn or not to learn. Because giving a child freedom not to learn can result in restricting the child's future freedom and happiness.

Key Words : free school, government-operated education, noncompulsory education & learning, sexual freedom